

ATOS DE FALA: INVESTIGANDO O USO DA LÍNGUA MATERNA E DA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM DUAS TURMAS DE INGLÊS DA 8ª SÉRIE

Solange M. de B. Ibarra PAPA (UNEMAT) & Ana Antônia de ASSIS-PETERSON (UFMT)

ABSTRACT: In this article, we examine the ways two teachers of English use Portuguese and English in their foreign language classrooms. First, we identify how much English and Portuguese they use. Second, we identify the communicative functions of the two languages in their speech. Finally, we also look at the teachers' beliefs toward the use of Portuguese and English in the classroom. Findings indicate that the teacher of the public school used Portuguese as the medium of instruction whereas the teacher of the private school used both Portuguese and English. However, both share the idea that learning English is learning grammar which might have generated the high frequency of the metalinguistic utterances in their speech.

0. Introdução: o papel da LM e da LE no ensino/aprendizagem de LE¹

O contínuo contato com professores de inglês de primeiro e segundo graus das escolas públicas da cidade de Cuiabá e do interior do estado, através de cursos, reuniões de estudo, seminários e acompanhamento "in loco", parece-nos evidenciar que o trabalho dos professores restringe-se apenas ao ensino de estruturas lingüísticas, tendo como principal meio a língua materna (LM) para o ensino de língua estrangeira (LE). Geralmente, a LM (português) é usada para fazer a chamada, introduzir e explicar a estrutura gramatical em foco e dar instruções relativas às atividades, enquanto a LE (inglês) aparece apenas nos cumprimentos dos professores aos alunos e na leitura reprodutiva de frases do livro. Para os alunos, o uso do inglês limita-se a exercícios escritos.

Segundo Atkinson (1987), professores que sejam falantes da mesma LM dos alunos não conseguem evitar o seu uso na sala de aula de LE. Primeiro, porque é uma estratégia preferencial do aluno. Pelo menos nos estágios iniciais, a transferência para a LM é um processo natural no qual os aprendizes procuram equacionar uma estrutura da língua-alvo com o seu correlato na LM. Segundo, permitir que os alunos usem a LM é uma abordagem humanística no sentido de possibilitar-lhes o que desejam. Terceiro, o uso da LM é uma estratégia eficiente para o professor ganhar tempo e alcançar o seu objetivo. Todavia, critica o excesso da LM quando o professor traduz com frequência qualquer palavra. O autor acredita que a imposição da LE em detrimento da LM pode ameaçar a identidade cultural dos alunos, levando-os à alienação em vez de aumentar a competência comunicativa intercultural.

Kharmá & Hajjaj (1989), por outro lado, acreditam que o uso da LM está relacionado com o método de ensino empregado. O uso maior ou menor da LM tende a variar conforme o grau de importância depositado nas habilidades lingüísticas em cada método. Assim, o Método da Gramática-Tradução que objetiva a leitura, a tradução e a explanação de itens gramaticais, permitindo a comparação entre a LM e a LE, tem como principal meio de instrução a LM. O Método Direto exclui completamente a LM ao tomar como base os mesmos processos de aquisição da primeira língua. Apesar de suas diferenças, o

* Sessão de Posteriores Coordenados "Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira II".

¹ Para uma revisão de literatura completa ver Papa (1997).

Audiolingüismo e a Abordagem Comunicativa não reivindicam o uso exclusivo da LM, nem a extraem completamente. A Abordagem Comunicativa é a que parece permitir maior flexibilidade na escolha da língua. Todavia, é também em seu nome que se instaura a presente ortodoxia de que professores e alunos podem e devem sempre usar a LE na sala de aula.

Kharma & Hajjaj (1989) investigaram professores não-nativos de inglês, falantes de árabe e mostraram que a maioria dos professores (93%) e alunos (95%) usa a LM nas aulas de inglês. Os professores disseram que o fazem com o propósito de explicar itens novos difíceis e pontos gramaticais, mas também a usam para dar instruções, fazer a chamada, chamar a atenção dos alunos, conduzir parte das discussões, passar a tarefa, nos cumprimentos e procedimentos das aulas, principalmente, com alunos iniciantes. Eles acreditam que o uso da LM é benéfico para os alunos e somente 7% vê o uso da LM como obstáculo, aumentando a expectativa de mais uso de LM, atrapalhando a fluência, destruindo a motivação e distraindo os alunos.

Outros autores preferem discutir a ausência da LE na sala de aula. Segundo Harbord (1992: 351-2), na Grã-Bretanha, professores não-nativos revelaram se sentir culpados com a sua inabilidade para conduzir uma aula inteira na LE. A LM era usada para facilitar a comunicação entre professor e alunos, para facilitar o relacionamento entre professor e alunos, para facilitar a aprendizagem. Harbord questiona, principalmente, a estratégia de o professor usar a LM para ganhar tempo ou criar *rapport* com os alunos às custas da perda de transações autênticas. Opondo-se a Atkinson, diz que muitas das suas estratégias para o uso da LM (como, por exemplo, explicar questões gramaticais) seriam postas sob suspeita à luz da metodologia contemporânea que enfatiza “o uso da língua” e não “o falar sobre a língua”. Para Harbord (1992: 351),

“If proponents of task-based such as Prabhu (1987) and Willis (1990) are right, it is not so much what the teacher chooses to isolate and explain in the way of grammar that students will pick up but the language the teacher uses in negotiating meaning with the students: giving instructions, checking meaning, and so on”.

Segundo Harbord (1992), e outros autores como Franklin (1990), Chambers (1991) e Duff & Polio (1990, 1994), o uso máximo de LE como meio de instrução baseia-se na máxima da quantidade e da qualidade do insumo lingüístico da língua-alvo². A aquisição da linguagem depende de o professor criar um ambiente em que ambos, professor e aluno, possam se engajar em interações sociais a fim de descobrir regras lingüísticas e sociolingüísticas necessárias para a compreensão e produção da LE.

Duff & Polio (1994) investigaram aulas de seis professores nos Estados Unidos, todos falantes nativos da LE e descobriram que os professores usaram o

² Conforme Assis (1995:320), de modo geral, e na visão krasheniana, “*insumo é entendido como dados lingüísticos dirigidos ao aprendiz de LE*”. Acrescenta, porém que, mais recentemente, “*insumo é definido como o resultado da interação negociada entre falante e ouvinte, ambos participantes ativos no processo de (re)construção de sentido contido no dizer*”.

inglês (a LM de vários alunos), e não a LE que estavam ensinando, para referirem-se a um vocabulário administrativo (*review section, homework*), para dar explicações gramaticais, para gerenciar a aula, para indicar empatia, para fornecer tradução, para auxiliar o aluno na falta de compreensão, para efeito relacional quando o aluno usava inglês. Sem tentar generalizar, mostraram que o não-uso da língua-alvo faz os alunos perderem oportunidades para processar insumo comunicativo, para praticarem estruturas novas através de modos não-mecânicos e resolver problemas de compreensão na língua-alvo. Todavia, outras ocorrências mostraram que se pode levar mais tempo usando somente a língua-alvo para explicar um item.

No Brasil, Almeida Filho (1992: 82) e seus assistentes investigaram, através de observações e questionários, o uso da LE em várias escolas públicas de São Paulo. Mostraram que os professores quase nunca usam a LE para dar explicações didáticas ou ir além dos conteúdos lingüísticos da lição, o que requereria “*um comando mais firme*” no uso da LE. Os próprios professores revelaram sentirem-se limitados nos seus conhecimentos lingüísticos da LE.

A questão do uso da LM e da LE requer uma investigação sistemática a fim de que possamos compreender e/ou tentar definir quais as implicações pedagógicas, cognitivas, afetivas e psicolingüísticas que podem acarretar o uso exclusivo da LE na sala de aula em detrimento da LM ou vice-versa. Em que circunstâncias o uso da LM ou da LE é justificável metodológica e teoricamente? Como nos diz Atkinson (1993: 4): “There are no easy answers or prescriptions in this area — the variables are clearly complex”.

Entendemos que seja necessário investigar a própria sala de aula para que possamos começar a identificar e desembaraçar os diferentes fatores aí envolvidos a partir da análise de dados empíricos fundamentados no que realmente está acontecendo. Acreditamos que o professor deva facilitar o uso ativo da LE na sala de aula. Ele deve apresentar um modelo de língua (e a sala de aula de LE é, muitas vezes, o único lugar no qual os alunos têm a oportunidade de ouvir/produzir a LE) em que os alunos possam ter a oportunidade de receber insumo compreensível e *feedback* e de produzir *output* compreensível³, todos considerados processos necessários porém não suficientes para a aprendizagem da língua (Pica, Holliday, Lewis & Morgenthaler 1989; Assis 1995).

³ Para uma definição completa desses conceitos ver Assis (1995). De maneira sucinta, podemos dizer que “insumo compreensível” é uma hipótese desenvolvida por Krashen (1981) para explicar a aquisição de segunda língua. De acordo com Krashen, o aprendiz aprende a língua ao receber insumo compreensível no nível de $i + 1$, em que i significa o nível lingüístico atual do aprendiz e $i + 1$ o nível mais adiantado. Entende-se por “feedback”, nos termos de Schachter (1986), “qualquer informação dirigida ao aprendiz indicando a ele que o seu enunciado foi de algum modo inaceitável, insuficiente ou não compreendido pelo interlocutor”. “Negociação” (ver Pica, Holliday, Lewis & Morgenthaler 1989) é a “interlocução na qual há quebra na comunicação e ambos os interlocutores trabalham para o restabelecimento da compreensão mútua seja repetindo, esclarecendo ou modificando os seus enunciados”.

Portanto, neste artigo⁴, pretendemos relatar de que maneira um professor e uma professora de inglês, ele de escola pública (E1) e ela de escola particular (E2), empregam a LM e a LE nas suas turmas da 8ª série do Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau). “Quando e como os professores usam a LM e a LE na interação da sala de aula?”, “Qual é a quantidade de LM e LE usada pelos professores?”, “Quais as funções comunicativas da LM e da LE pelos professores?” e “Quais as crenças dos professores em relação ao uso da LM e da LE na sala de aula?” foram as perguntas que nortearam o presente estudo com o objetivo de levantar dados empíricos através da observação em contexto natural.

1. A metodologia da pesquisa⁵

A pesquisa foi realizada em duas turmas de língua inglesa da 8ª série do Ensino Fundamental (antigo 1º grau) de uma escola pública (E1) e de outra particular (E2)⁶. A E1 (Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi construída em 1974 e oferece ensino profissionalizante. A E2 (Ensino Fundamental) é uma instituição educativa cristã, fundada por irmãs salesianas em 1959. Ambas gozam de prestígio entre os membros da comunidade e contam com um quadro, em sua maioria, com nível superior.

O professor de inglês da E1, Joel⁷, fazia o terceiro semestre de Letras e lecionava havia apenas dois anos. Possuía curso de inglês em escola livre de idiomas e fazia um curso de conversação. Segundo ele, os objetivos do ensino de LE na escola pública “*é fazer o aluno aprender gramática. Eu não espero que o aluno saia falando ou entendendo realmente o inglês. Ele vai entender um pouco da gramática, o mínimo no caso*”. Não adotava livro didático (embora utilizasse os livros *Dynamic English* e *Practical English* para nortear as atividades gramaticais) pelo fato de a sala ser heterogênea, porém, também, considerava “*o nível dos alunos bastante baixo, o que justificava o ensino de gramática*”. Para ele, “*A escola não tem objetivo nenhum. A direção ou a supervisão não sei. Eles não falam pro professor qual é a linha da escola, o objetivo da escola, daquela disciplina. Eles simplesmente querem o professor para tapar buraco. A escola não fala, dá o material para o professor, não orienta nisso ou naquilo. Acho que isso faz parte da escola. Também é ajudar o professor na sala de aula*”.

A professora Ilza (E2) graduou-se em Letras (Português/Inglês), no ano de 1982. Iniciou sua carreira de magistério como professora de instituições particulares de línguas. Possui o curso completo de inglês do Yázigí. Estudou em uma escola particular americana em Chicago, Estados Unidos, por dois meses. Em 1993, foi contratada pela E2 onde leciona até a presente data. Profissional

⁴ O texto deste artigo tem como base dados de pesquisa da dissertação de mestrado de Papa (1997).

⁵ Apenas uma das pesquisadoras (Solange Papa) efetuou a pesquisa de campo. A outra (Ana Assis-Peterson) serviu como interlocutora em todas as fases do trabalho, colaborando para a compreensão do tema investigado.

⁶ Para uma completa descrição do cenário e sujeitos da pesquisa ver Papa (1997).

⁷ Os nomes dos professores são fictícios para proteção de identidade.

dedicada, gosta da carreira que escolheu e tem afinidade com a língua estrangeira. Assim disse: *“Eu adoro inglês. Há anos que estudo essa língua. Então eu quero passar de qualquer forma pra eles. Pra tentarem captar a mensagem, eu imito, faço graça etc. Tento passar pra eles o que sei”*.

Para nortear o seu trabalho didático em sala de aula, optou pelo livro *Steps* (livro 8), o qual apresenta exercícios gramaticais, textos e diálogos. Trabalha também com vídeo⁸ sobre diferentes temas para melhorar a pronúncia dos alunos. Conforme Ilza, o ensino da gramática é o aspecto mais importante para os alunos. Acredita que a explicação das regras gramaticais facilita o entendimento da língua. Um aspecto na visão da professora para a não-inclusão da conversação é o número excessivo de alunos. A parte oral aparece na leitura de textos e na prática da pronúncia de algumas palavras. A professora assim justificou: *“Eu enfatizo mais a gramática. A conversação eu vejo que tem que ser dado mais em um curso livre. Aqui a sala é de 25 alunos. É outra realidade. Não dá pra você fazer o aluno conversar. A única coisa que faço é uma leitura de textos, treino pronúncia das palavras etc.”*

Estudavam na 8ª série da E1 trinta e oito (38) alunos, cuja idade variava entre 15 e 18 anos. Oriundos de classe baixa, alguns vieram transferidos de outra escola pública, sendo introduzidos ao inglês somente a partir da 6ª série. Na E2, eles eram vinte e seis (26), com idade entre 15 e 16 anos. A maioria era de classe social média e estudava nessa escola desde o jardim, possuindo curso de inglês em institutos de idiomas.

1.1 A coleta dos dados e as unidades de análise

Durante o período da observação participante (março a junho/95 na E1 e agosto a novembro/95 na E2), foram registrados em diários de campo eventos e atos de fala que compunham o dia-a-dia dos atores no contexto da sala de aula. O foco foi a organização das aulas e o uso que os professores faziam das duas línguas. A observação participante foi complementada com entrevistas informais e gravações em áudio. Ao todo foram observadas 11 onze aulas na E1 e treze na E2 e foram gravadas cinco aulas na E1 e sete na E2.

Para descrever e analisar os usos do português e do inglês dos professores, as unidades de análise foram organizadas de acordo com a proposta sugerida por Saville-Troike (1989: 28-32), com base em Hymes (1972), acerca de “situações de fala” (*speech situations*), “eventos de fala” (*speech events*) e “atos de fala” (*speech acts*).

Segundo Saville-Troike (1989: 29), a *situação de fala* é caracterizada como *“uma configuração constante de atividades, independente da grande variedade de tipos de interação que podem ocorrer naquela situação”*. Neste estudo, a situação comunicativa era a sala de aula.

⁸ Video English. Editora Abril.

O *evento de fala* constitui a unidade básica para propósitos descritivos. Um evento é definido como “*um conjunto unificado de componentes, incluindo o mesmo propósito de comunicação, o mesmo tópico geral, os mesmos participantes, a mesma variedade lingüística e o mesmo ambiente*” (Saville-Troike, 1989: 29). Todos os eventos observados na sala da E1 e da E2 ocorreram no mesmo ambiente mediante a mesma variedade lingüística — no caso o uso do inglês e/ou do português. O propósito comunicativo era o ensino/aprendizagem da língua inglesa.

O *ato de fala* é geralmente “*co-determinado por uma função interacional, como por exemplo um pedido, uma afirmação, ou uma ordem que pode ser verbal ou não verbal*” (Saville-Troike, 1989: 29). Na etnografia da comunicação, uma simples frase pode ter mais que uma função ou um ato de fala pode incluir mais de uma frase se todas juntas tiverem um papel funcional.

Os dados gravados das observações de campo na E1 e da E2 foram separados em atos de fala. Isso só foi possível após ouvir/reler os dados e decidir quais grupos de palavras representavam uma simples idéia. A gramática e o léxico foram usados como ponto de partida para separar e quantificar os atos de fala, porém o principal elemento na sua identificação foi a função social. Segundo Saville-Troike, tomando por base a classificação de atos ilocucionários (Searle, 1977), são seis os tipos de funções comunicativas: função expressiva (transmite sentimentos ou emoções), diretiva (expressa pedidos ou exigências), referencial (o conteúdo proposicional é verdadeiro ou falso), poética (refere-se à estética), fática (expressa empatia ou solidariedade) e metalingüística (faz referência à própria linguagem). Vale lembrar que, apesar de muitas funções serem universais, a comunicação operacionalizada pelo grupo para atender a tais funções é específica de cada cultura (Saville-Troike, 1989: 16-17).

Cada enunciado/ato de fala produzido pelos professores foi categorizado dentro de uma das seguintes categorias: português (LM), inglês (LE) e código misto (LM + LE)⁹.

Português (LM):	Inglês (LE)	Misto (LM + LE)
<i>Não!</i>	<i>Hello!</i>	<i>Marquem aí, our English test</i>
<i>Vamos à chamada!</i>	<i>No, they are not</i>	<i>Finish students, bem rapidinho.</i>
<i>No passado eu vou usar was.</i>	<i>I've just found uma large cavern.</i>	

Na categoria português, todo enunciado é completamente em português ou uma palavra ou frase em inglês é inserida, porém, nesse caso, ela funciona apenas como citação ou tema da LE. Na categoria inglês, todo enunciado é completamente em inglês ou uma palavra ou frase em português é inserida, porém, nesse caso, ela funciona apenas como citação ou tema da LM. Na

⁹ Originalmente, em Papa (1997), os dados foram categorizados em relação às categorias português, inglês e código misto de maneira diferente. Neste artigo, efetuamos algumas alterações para maior adequação à definição de código misto aqui apresentada, o que traz maior clareza e precisão para os resultados obtidos.

categoria código misto, todo o enunciado é, aproximadamente, uma mistura balanceada entre a LM e a LE (cf. Duff & Polio, 1990, 1994).

2. A análise interpretativa dos dados

2.1 As funções comunicativas dos atos de fala do Prof. Joel¹⁰

A maioria dos atos de fala de Joel foi em português (215). Apenas 39 atos foram em inglês. Não houve enunciados no código misto. A função predominante nos seus enunciados foi a metalingüística (168, 136 em português, 32 em inglês), seguida da diretiva (50, em português). Os atos fáticos foram insignificantes (13, 06 em português e 07 em inglês), os referenciais foram 17 (em português) e a função poética e a expressiva não apareceram. O Quadro I abaixo oferece uma visão geral da distribuição das funções comunicativas dos atos de fala do Prof. Joel.

Quadro I: Funções Comunicativas dos Atos de Fala do Prof. Joel¹¹

Funções Comunicativas	Português	Inglês	Misto	Total
Diretiva	50	0	0	50
Expressiva	0	0	0	0
Metalingüística	136	32	0	168
Fática	06	07	0	13
Poética	0	0	0	0
Referencial	17	0	0	17
Total de Atos da Fala	215	39	0	248

Pelo quadro, verifica-se que Joel usou inglês para emitir duas funções, a metalingüística (32) e a fática (7). A função metalingüística refere-se a itens gramaticais. Joel retirava frases do texto e as colocava na lousa para apresentar aos alunos novas estruturas gramaticais (tempos verbais, artigos, pronomes, uso dos auxiliares *do* e *does etc.*)¹². Esses enunciados eram precedidos e seguidos de explicação gramatical em português. Também lia em inglês palavras e frases escritas na lousa para os alunos repetir em coro e “gravar” (*an egg, a dog, a boy*). Os atos fáticos compreenderam expressões que indicam cumprimentos, como *good afternoon, hello e Bye bye*. Sinalizavam a entrada de Joel na sala e a sua saída.

Em português, dentre 215 atos de fala, 136 expressavam a função metalingüística. Joel, normalmente, explicava aos alunos a utilização das regras gramaticais de acordo com a estrutura apresentada na lousa (*Para passar para o*

¹⁰ Tipicamente as aulas dos dois professores eram compostas de três eventos principais: a hora da abertura, a hora da explicação e a hora do fechamento (ver Mehan, 1979). O que variava entre a sala da E1 e da E2 era a duração de cada evento, o seu tópico e o controle pelos participantes. Para uma caracterização completa das aulas dos dois professores refira-se a Papa (1997). Aqui, por questões de limitação de espaço, tentaremos nos ater na imediata apresentação das funções comunicativas dos atos de fala do Prof. Joel e da Profa. Ilza e das suas percepções acerca do uso da LM e da LE na sala de aula.

¹¹ Os dados apresentados referem-se às aulas gravadas (cinco do Prof. Joel e sete da Profa. Ilza).

¹² Os dados aqui apresentados serão em forma de enunciados isolados. O apêndice traz um trecho da aula de cada professor para que o leitor possa apreender de maneira mais contextualizada o teor dos atos de fala.

passado é só mudar o verbo; O adjetivo em inglês não tem plural; O the é singular e plural; Quando quero falar the boy, o plural é the boys).

Antes de passar os exercícios na lousa para praticá-los, ou querendo checar o entendimento, procurava estabelecer um tom de cooperação e proximidade com os alunos, mediante o uso de interrogativas (*Se vocês não estão entendendo, perguntem tá?; O artigo definido é a ou an?; O adjetivo expensive tem plural?*). Todavia, embora esses exemplos pudessem exprimir outras funções, como a fática e a diretiva (o objetivo de Joel era que os alunos respondessem a essas questões), a sua função social primária era utilizar metalinguagem.

A função diretiva referia-se, normalmente, a pedidos/exigências de cumprimento de atividades gramaticais (*Façam os exercícios; Passem as frases no passado usando yesterday: Vamos corrigir o exercício?; Vamos entrar neste verbo aqui ó?*). O uso do nós inclusivo mediante a expressão vamos ou do expressivo ó surgem como atenuadores da linguagem, indicando tentativa de aproximação com os alunos (função fática). Todavia, prevalece como função social primária a função diretiva, tendo em vista o papel social de Joel como transmissor de conhecimentos gramaticais (revelado pela maior frequência de atos de fala de função metalingüística) e como organizador das atividades da sala (Joel emitiu mais atos de fala (248) do que os alunos (140)¹³.

Os atos referenciais são o modo como o falante transmite uma informação factual para o ouvinte. Ao dar informações para os alunos sobre as atividades da sala de aula, ao dirigir o que os alunos deveriam fazer, na correção de exercícios, Joel usou mais o português (*O exercício não é este aqui; A prova vai ser em cima disso aí; Na 2ª linha aí, vai ficar there were*).

A observação das aulas permitiu-nos concluir que, embora Joel usasse alguns enunciados em inglês, esses eram reprodução do livro didático, apresentados de maneira descontextualizada e não caracterizavam o uso de inglês como “meio de instrução”. As poucas vezes em que tentou demonstrar maior empatia com os alunos, através do uso das expressões de cumprimento, essas eram apenas *chunks* porque não “engrenavam” uma conversa em inglês. Joel baseou-se inteiramente na LM como meio de instrução e, tendo como principal objetivo ensinar estruturas gramaticais, propiciou o alto índice da função metalingüística, tanto em inglês quanto em português, em detrimento das funções que demonstram maior preocupação com o aspecto relacional como a fática, a poética e a expressiva. O seu desempenho comunicativo revela que o seu habitus pedagógico está estritamente voltado para a tradição do Método da Gramática-Tradução. A sua preocupação com a forma, denotada, na predominância da função metalingüística, pode ser um dos fatores que o faz usar, com maior frequência, a LM, como Kharma e Hajjaj (1989) apontaram.

2.2 As funções comunicativas dos atos de fala da Profª Ilza

¹³ Embora tenhamos, coletado atos de fala de aluno, investigamos apenas a fala dos dois professores.

A Profª Ilza proferiu 193 atos de fala em português, 105 em inglês e 5 no código misto. Similarmente a Joel, a função predominante nos seus enunciados foi a metalingüística (179 atos de fala, 133 em inglês e 46 em português), seguida da diretiva (52 atos, 24 em português, 23 em inglês e 05 no código misto). A função referencial ocupou o terceiro lugar (33 atos, 22 em português e 11 em inglês), seguida da fática (27, 08 em português e 19 em inglês), da expressiva (12 atos, 06 em português e 06 em inglês) e a função poética foi inexistente. O Quadro II abaixo oferece uma visão das funções comunicativas dos atos de fala da Profª. Ilza.

Quadro II: Funções comunicativas dos atos de fala da Profª. Ilza

Funções Comunicativas	Português	Inglês	Misto	Total
Diretiva	24	23	05	52
Expressiva	06	06	0	12
Metalingüística	133	46	0	179
Fática	08	19	0	27
Poética	0	0	0	0
Referencial	22	11	0	33
Total de Atos de Fala	193	105	05	303

Os atos de fala produzidos pela Profª. Ilza (303) foram um pouco superiores aos de Joel (248). Isso provavelmente ocorreu devido à pequena diferença no número de aulas consideradas para a transcrição dos dados. Similarmente a Joel, as funções comunicativas expressas nos seus enunciados, tanto em inglês quanto em português, foram com maior frequência a função metalingüística (133 atos), seguida da diretiva (52). Todavia, Ilza usou o inglês com propósitos mais variados (05 funções) do que Joel (02 funções).

Ela usou inglês para fazer a leitura dos exercícios do livro, os quais eram repetidos em coro pelos alunos (*— Has she played cards for two hours? — Yes, she has*); para checar o entendimento dos alunos (*Any question?; Did you understand?*) e para dar andamento à aula (*May I correct?; May I erase the blackboard?*). Embora a função primária desses exemplos seja a metalingüística, tendo em vista a ênfase no aspecto gramatical, Ilza tentava estabelecer uma atmosfera de proximidade com os alunos através de enunciados interrogativos e modais usados para gerenciar as atividades. Nesses momentos, surgiam oportunidades para transações autênticas. Ao perguntar aos alunos *“May I correct?”* ou *“May I erase the blackboard?”*, os alunos ouviam estruturas lingüísticas na língua-alvo de maneira contextualizada e respondiam em inglês: *“yes, teacher”*; *“no, teacher”*.

Ilza usou várias estruturas lingüísticas em inglês para gerenciar as atividades da aula. Através de imperativos ou interrogativos solicitava aos alunos participação nas atividades (*Mara, read for me; Liliana, could you read please?*). A função referencial em inglês referia-se a informações sobre exercícios a serem feitos (*The exercise is page one hundred and seven; Lesson seven for homework*). Já a função expressiva aparecia no início das aulas quando Ilza respondia aos cumprimentos dos alunos utilizando a expressão *“I’m fine thank you”*; *“I’m doing fine!”*; *“Pretty good!”*.

Em português, os atos metalingüísticos explicavam a estrutura gramatical (*O verbo fica na forma normal; Qual é a preposition que vocês vão usar para listen?; O verbo regular, o final dele é o mesmo para o passado simples*). Em outros momentos, aparecia na tradução expressando diferenças entre vocábulos (*Olhem, quando vocês lend, vocês emprestam; Quando eu borrow, eu empresto from alguém; Up é tudo que vai para cima, down é tudo que vai para baixo; Se estou entre Vinícius e Alice estou between?*). Similarmente a Joel, tanto em inglês (ver exemplos acima) quanto em português solicitava o conhecimento gramatical dos alunos através de frases nas interrogativas (*Se for interrogativa aqui, quais são os auxiliares?; Quais são os pronomes usados?*). Esses enunciados estavam contaminados pelas funções fática e diretiva. Segundo Long e Sato (1983), esse tipo de pergunta é bastante comum na sala de aula, sendo conhecida como *display questions* ou “perguntas didáticas”. Tais perguntas são colocadas apenas para “testar” se o aluno tem conhecimento do assunto abordado pelo professor. Dessa maneira, a função metalingüística se sobrepõe à fática ou à diretiva.

A função diretiva em português seguiu o mesmo modelo das formas em inglês (uso do imperativo e interrogativas) e servia para gerenciar a aula e corrigir os exercícios no livro (*Read para mim as prepositions; Prestem atenção aqui; Vamos prestar atenção nos names, occupations?*).

Os atos referenciais em português ao modo dos atos referenciais em inglês referiam-se aos exercícios do livro (*Esse exercício é pag. 141; Na pág. 16 é o condicional.*) e a função expressiva, pouco utilizada, referia-se a comentários sobre atividades na sala de aula (*Eu acho este texto lindo!*).

Ilza usava frases inteiras em inglês, seguidas da sua tradução em português. Essas frases não foram codificadas, já que pareciam não constituir dois subsistemas lingüísticos diferentes operando dentro de um mesmo sistema (código misto), mas consistiam de um enunciado em inglês seguido de outro com o mesmo sentido em português, ou seja, caracterizavam-se como traduções (*Look at the table. Olhem em cima da mesa. Nós temos o que?; Give this book to Mary. Dê este livro pra Maria; Have you got? Entenderam?*). Ilza declarou que usava esse recurso para manter a compreensão do aluno. Se usasse somente o inglês os alunos não entenderiam e reclamariam.

Apenas 05 enunciados apareceram no código misto, proporção balanceada de inglês e português num mesmo ato de fala ou enunciado, expressando a função diretiva. (*Marquem aí, our English test; Olhem só, pay attention; Finish students, bem rapidinho; Now page 18, antes de eu ler quero passar uma tarefa para vocês; See number 6: There aren't snakes in the box, façam sozinhos*).

A observação das aulas permitiu-nos concluir que tanto Ilza quanto Joel acreditam que os alunos aprendem através das regras gramaticais. Isso levou-os a usar mais a LM do que a LE e a enfatizar a função metalingüística. Todavia, um exame detalhado dos dados, evidenciados nos exemplos acima, mostrou que Ilza usou o inglês de maneira mais contextualizada ao gerenciar as atividades da sala de aula, e não apenas como exemplos retirados do livro didático e reproduzidos

mecanicamente, demonstrando maior domínio de estruturas lingüísticas ao fornecer aos alunos modelos genuínos da língua-alvo. Diferentemente de Joel, Ilza usou o inglês como meio de instrução.

2.3 As crenças do Prof. Joel e da Profa. Ilza

Apresentamos aos dois professores, na tentativa de conferir o que foi feito pelo que foi dito, amostras de sua linguagem. Joel não se mostrou surpreso ao perceber que praticamente só usava português como meio de instrução. Confirmou que assim o fazia primeiramente, por acreditar que os alunos não querem o uso da LE na sala de aula porque não se sentem à vontade para falar inglês. Segundo Joel, *“O aluno não quer muito. Todo aluno diz: “eu não sei inglês e pronto”. Então ele também não se sente à vontade pra falar em inglês. Acho que é medo, vergonha de falar errado, por aí, né? (risos) Eu me sinto à vontade. Depende do aluno porque se puxa, o professor também fala. Se o professor fala e o aluno não responde o que ele está falando, você perde o estímulo de ficar falando, falando e ninguém te corresponde”*.

Segundo ele, o uso comunicativo da LE não é possível numa sala lotada, com alunos que não entendem quando o professor fala na LE ou numa escola pública onde professores são considerados *“tapa-buraco”*, o salário é irrisório e os recursos materiais são precários. O objetivo de suas aulas não é ensinar o aluno a falar ou *“aprofundar no inglês”*, mas ensinar regras gramaticais e prepará-lo para o vestibular. Segundo ele, é através da gramática que o aluno *“grava”*.

Diferentemente do que nos fala Atkinson (1987), apontando o uso da LM como estratégia preferencial dos aprendizes em que eles procuram equacionar uma estrutura da língua-alvo com o seu correlato na LM, Joel acredita que o problema está no baixo nível de proficiência dos alunos. Diferentemente dos professores estudados por Almeida Filho (1992), Joel parece não considerar seus conhecimentos lingüísticos na LE como limitados. Outras razões apresentadas por Joel encontram algum respaldo na literatura da área. Em outros estudos, professores mencionaram que é mais difícil dar explicações gramaticais através da LE. Franklin (1990) e Chambers (1991) relataram ainda que os professores mencionam a preparação de exames e tamanho da sala como impedimentos para o uso da LE. No entanto, a questão salarial e a insuficiência de recursos materiais não foram citados nesses estudos.

A profa. Ilza também acredita que os alunos aprendem através de regras gramaticais e afirma que *“não dá pra você fazer o aluno conversar”*. Na sua opinião, a conversação deve ser ensinada em curso livre, já que nas escolas as turmas com vinte e cinco alunos já é um número elevado. Acrescenta que os alunos não entendem a LE e que os pais reclamam se eles sentem dificuldades. Apesar de Ilza dizer que por essas razões procura não usar a LE na sala de aula, notamos que usa a LE e a LM alternadamente de maneira contextualizada e com maior frequência do que pensa, embora ainda em número reduzido.

Finalmente, vale ressaltar que os alunos da E1 e da E2, através das entrevistas informais, declaram-se desejosos no sentido de quererem usar inglês para se comunicarem, contrariando as crenças de Joel e Ilza:

"Aprender inglês pra mim é pra comunicar com outras pessoas de outros países.

Outras pessoas que vêm de outros países pra cá" (*Eliete, EI, 11/07/95*).

"É a professora conversar mais com a gente. Sei lá. Ensinar mais a gente a conversação" (*Marta, E2, 11/10/95*).

"A gramática tem que ter, mas não é o mais importante. Falar é o mais importante" (*Lauro, E211/10/95*).

Para os alunos da E1, o maior problema com o ensino de inglês está na imagem que se têm da escola pública — sem recursos materiais para implementar um curso "com mais aperfeiçoamento". Observam também o descaso com a escola pública por parte do governo, dos administradores escolares e da comunidade.

"Na escola pública tem que ser dado um estudo com mais aperfeiçoamento. Tem que ter fitas pra gente ouvir diálogo, tem que ter livros pra gente estudar em casa, que aqui não tem. Tem que ter filmes pra gente assistir em inglês. Eu acho que tem que ter, mais é, mais aperfeiçoamento no estudo de inglês" (*Glaúcia, EI, 11/07/95*).

"Acho que é fraco porque quando eu fiz a 5ª série, eu vi tudo isso que estou vendo na 8ª. Na escola particular tem mais materiais e na escola pública não tem. O governo não manda e os pais não ajudam a comprar" (*Claudiana, EI, 11/07/95*).

3. Conclusão

Segundo Wong-Fillmore (1985), dois conjuntos de características parecem distinguir as aulas que ajudam a aprendizagem de línguas daquelas que não o fazem. O primeiro conjunto está relacionado com a maneira pela qual essas aulas são estruturadas para o ensino do conteúdo acadêmico e o outro com a maneira como a linguagem é usada nas aulas. Especialmente, em contextos de LE é importante saber se os professores, tidos como os principais provedores de insumo lingüístico estão propiciando aos alunos oportunidades para ouvir/falar a LE. Na maioria das vezes, a sala de aula é a única fonte de insumo da LE, o único lugar onde os alunos podem aprender a LE.

Comparando com os resultados das pesquisas de Almeida Filho (1992) nas escolas públicas de São Paulo (os professores usam cerca de 40% o inglês), em termos de quantidade de insumo da LE na sala de aula, Ilza aproxima-se desse índice (ela usou 35% de inglês, enquanto Joel usou 15%). Tais índices, inferiores a 50%, ainda estão longe do ideal. No entanto, a análise qualitativa dos dados revelou que Ilza parece ter maior domínio da LE, usando-a como meio de instrução e de maneira mais diversificada do que Joel, enquanto o inglês usado por Joel ou eram frases reproduzidas do livro ou uma ou duas palavras inseridas na base lingüística frasal do português, caracterizando o português como o único meio de instrução.

Certamente, o baixo índice da LE como meio de instrução subtrai dos alunos oportunidades de estarem expostos à riqueza e à diversidade da linguagem. É através de transações autênticas que os alunos podem negociar o sentido dos seus enunciados, manipular as estruturas lingüísticas, receber e produzir insumo compreensível (Pica 1987).

Assis (1995), ao estudar a interação em par entre aprendizes de LE, mostrou que aprendizes ao interagirem através de tarefas comunicativas (jigsaw e information-gap), embora compartilhando a mesma LM, raramente recorreram a ela. Embora Assis tenha investigado alunos com nível de proficiência intermediário, uma de suas assistentes, Oliveira (1997), aplicou uma tarefa do tipo jigsaw para alunos iniciantes e mostrou que eles também quase não usaram português. Seria interessante observar qual seria a produção do aprendiz em LE se o professor ensinasse mais sintonizado com a Abordagem Comunicativa e utilizasse menos explicações gramaticais e enfoque na forma. Seria o método determinante na escolha da LE ou LM pelo professor? Os resultados da análise do desempenho comunicativo de Joel e, talvez, de Ilza parecem sugerir isso. Ou seriam as suas ações mais afetadas pelo conjunto de crenças de cada um?

Neste estudo, investigamos apenas um pólo da interação, o professor. Seria interessante observar os dois pólos da interação no sentido de apreender se um enunciado na LE por um dos interlocutores incentivaria o outro à produção em LE. Pudemos observar que às vezes os alunos respondiam em inglês quando Ilza se dirigia a eles nessa língua.

Além disso, as diferenças entre as funções usadas na LE e na LM precisariam ser melhor investigadas. Como reagem os alunos quando o professor usa a função metalingüística na LE ou na LM? Há um tipo de função que seria mais apropriado em um código do que no outro? Como reagem à função fática na LM ou na LE? Em que código o aspecto relacional é melhor trabalhado?

Seria relevante investigar, ainda, através de pesquisa-ação, se professores, informados sobre os desejos dos alunos modificariam a sua prática. Caso o fizessem, quais modificações ocorreriam na sala de aula? Em outras palavras, caso os professores soubessem, por exemplo, que os alunos querem falar a LE na sala de aula, tentariam modificar a sua prática? Se o fizessem, quais seriam as implicações do uso da LE na sala de aula?

Restaria ainda examinar até que ponto deficiências no domínio do instrumental lingüístico (a própria LE) impedem o seu uso pelo professor. Será que professores possuidores de uma formação teórico-crítica sobre a natureza da linguagem em sala de aula e sobre como atuar na produção do seu conhecimento, ou seja, professores com maior grau de reflexão sobre os processos de ensinar/aprender línguas estariam predispostos a usar com maior frequência a LE?

Finalmente, gostaríamos de realçar que os resultados aqui relatados não devem ser considerados como verdade absoluta, tendo em vista que são decorrentes de observações locais. Mais investigação ainda é necessária para que possamos concluir quais destes resultados são mais relevantes e quais não são.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. O Professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Lingüística. *Contexturas*, 1, APLIESP, 1992, pp. 77-85.
- ASSIS, A.A. de. *Peers as a Resource for Language Learning in the Foreign Language Context: Insights from an Interaction-based Study*. Tese de doutorado, Universidade da Pensilvânia, 1995.
- ATKINSON, D. The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *ELT Journal*, 41/4, 1987, p. 241-247.
- ATKINSON, D. Teaching in the Target Language: A Problem in the Current Orthodoxy. *Language Learning Journal*, 8, 1993, p.2-5.
- CHAMBERS, F. Promoting the Use of the Target Language in the Classroom. *Learning Language Journal*, 4, 1991, p. 27-31.
- DUFF, P. A. & POLIO, C. G. How Much is There in the FL Classroom? *The Modern Language Journal*, 74, 1990, p. 154-66.
- DUFF, P. A. & POLIO, C. G. Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *The Modern Language Journal*, 78, iii, 1994, p. 313-326.
- FRANKLIN, Carole E. M. Teaching in the Target Language: Problems and Prospects. *Language Learning Journal*, Sept.1990, p. 20-24.
- HARBORD, J. The Use of the Mother Tongue in the Classroom. *ELT Journal*, 46/4, 1992, p. 350-355.
- KHARMA, N. N. & HAJJAJ, A. H. Use of the Mother Tongue in the ESL Classroom, *IRAL*, 27/3, 1989, p. 223-235.
- HYMES, D. Models of the Interaction of Language and Social Life. In John J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972, p. 35-71.
- KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LONG, M. H., & SATO, C. Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In H.Seliger and M.Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1983, p. 268-285.
- MEHAN, H. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- OLIVEIRA, A.L.A.M. *A Interação através do Uso de Tarefas Comunicativas e a sua Significância para o Ensino de Língua Estrangeira*. Tese de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 1997.
- PAPA, S. B. I. *Realidades da Sala de Aula: O Uso da Língua Materna e da Língua Estrangeira em duas Turmas de Inglês da 8ª Série*. Tese de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 1997.
- PICA, T. Second Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*, 8, 1, 1987, p. 3-25.
- Pica, T. Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. COMPREHENSIBLE OUTPUT AS AN OUTCOME OF LINGUISTIC DEMANDS ON THE LEARNER. *STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, 11, 1, 1989, P. 63-90.
- PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- SAVILLE-TROIKE, M. *The Ethnography of Communication: An Introduction*. New York: Basil Blackwell, 1989.
- SCHACHTER, P.A. Three Approaches to the Study of Input. *Language Learning*, 36 (2), 1986, p. 211-225.
- SEARLE, J. A Classification of Illocutionary Acts. In A. Rogers, R. Wall, and J. P. Murphy (eds.), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions, and Implicatures*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1977, p. 27-45.
- WILLIS, D. *The Lexical Syllabus*. London: Collins ELT, 1990.
- WONG-FILLMORE, L. When does Teacher Talk Work as Input? In S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1985, p. 17-50.